

# **Devenir parent d'élève : scolarisation des pratiques éducatives parentales et enjeux de reconnaissance.**

Xavier Conus

Université de Fribourg, Département des sciences de l'éducation (Suisse)

[xavier.conus@unifr.ch](mailto:xavier.conus@unifr.ch)

## **1. Introduction**

Dans le système éducatif suisse, l'école enfantine marque le début de la scolarité. Elle accueille les enfants de quatre à six ans durant deux années scolaires. L'entrée à l'école enfantine signifie une transition importante, non seulement pour l'enfant mais également pour ses parents, particulièrement lorsqu'il s'agit de l'enfant aîné. Si l'enfant devient élève, le parent devient parent d'élève, dans un équilibre à trouver entre engagement dans le milieu familial et scolaire (Dockett & Perry, 2007). Toute transition implique un processus dynamique de changement et de développement incluant des processus d'apprentissage, de changement identitaire et de construction de sens (Zittoun, 2012). L'école constitue ainsi un espace de socialisation non seulement pour l'enfant, mais également pour ses parents (Garnier, 2010), qui doivent s'approprier le rôle de parent d'élève, établir de nouvelles relations, particulièrement avec l'enseignant, trouver leur place dans un environnement plus ou moins familier, dans une négociation entre enseignant et parents des rôles et identités reconfigurés autour de l'entrée à l'école de l'enfant (Frame, 2013).

Dans le cadre d'une étude de type ethnographique soutenue par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS)<sup>1</sup> et conduite dans un établissement scolaire péri-urbain du canton de Fribourg en Suisse, nous investiguons le processus de construction de la relation entre l'école et les familles lors de la transition de l'entrée à l'école de l'enfant aîné. Dans cette communication, nous nous intéressons particulièrement à la manière dont se construisent les rôles d'enseignant et de parent d'élève au cœur des premières interactions entre parents et enseignants.

## **2. Paradoxe autour des intentions de rapprochement entre l'école et les familles**

Les rôles d'enseignant et de parent d'élève se négocient dans un contexte où école et familles sont désormais appelées à œuvrer dans une relation de partenariat, voire de coéducation (Rayna, Rubio, & Scheu, 2010). Cet appel au rapprochement entre l'école et les familles se fonde sur les constats de la recherche ayant établi la qualité de la relation entre l'école et la famille (Henderson & Mapp, 2002; Patrikakou, Weissberg, Redding, & Walberg, 2005), l'éducation du jeune enfant (Burger, 2010) et une transition positive pour l'enfant lors de l'entrée à l'école (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) comme des contributeurs importants du succès scolaire de l'enfant, particulièrement dans une optique d'égalisation des chances scolaires des enfants de familles minoritaires, comme les familles issues de la migration et/ou socio-économiquement défavorisées (Deslandes & Jacques, 2004; Kherroubi, 2008). Le partenariat entre l'école et la

---

<sup>1</sup> Projet de recherche « COREL : Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école », soutenu par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS), dirigé par Prof. Tania Ogay, Université de Fribourg (Suisse).

famille apparaît dès lors comme une nouvelle norme sociale, avec un rôle de parent d'élève à prendre au cœur d'une « injonction de participation institutionnelle » (Giuliani & Payet, 2014).

S'il semble faire l'unanimité au niveau des discours, le partenariat prôné ne va pourtant pas de soi sur le terrain. Loin de permettre un rapprochement entre l'école et toutes les familles, comme le postulent les intentions louables de départ, l'appel au partenariat peut paradoxalement amener à éloigner encore davantage de l'école les parents peu familiers de la culture scolaire, qui ne partent pas sur un pied d'égalité face à un appel au partenariat qui demande une certaine maîtrise des codes et usages du monde scolaire (Ichou, 2010; Périer, 2005). Il n'est pas facile pour les parents peu coutumiers de l'école de s'approprier le rôle de parent d'élève d'une manière qui à la fois corresponde au partenariat attendu et dans laquelle le parent se sente à l'aise (Vincent & Tomlinson, 1997), d'autant plus au regard de l'asymétrie relationnelle existant entre eux et des enseignants légitimés en tant que représentants de l'institution scolaire à définir les modalités de ce partenariat (Scalambrin & Ogay, 2014). Des divergences de conceptions de l'éducation et du développement de l'enfant peuvent également compliquer le rapprochement (Conus & Ogay, 2014). Lorsqu'ils n'entrent pas dans le mode de partenariat envisagé par le monde scolaire, qu'ils ne jouent pas leur rôle de parent d'élève tel qu'attendu par les enseignants, les parents tendent à être considérés par les professionnels dans une perspective déficitaire qui remet en question tant leurs compétences que leur bonne volonté (Boulanger, Larose et Couturier, 2010). Les parents n'adoptant pas le rôle attendu sont alors souvent vus sous l'angle d'une altérité connotée négativement et située exclusivement du côté de la famille, sans prise en compte des questions de proximité ou de distance entre culture familiale et culture scolaire, dans un impensé de l'ancrage culturel de l'école (Changkakoti et Akkari, 2008).

### **3. La recherche COREL : appréhender la construction de la relation école-familles dans une approche de communication interculturelle**

Le projet de recherche COREL ambitionne de mieux comprendre comment se construit la relation entre l'école et les familles dans ses premiers instants, lorsque l'enfant aîné de la famille débute sa scolarité, au moment où le(s) parent(s) devien(nen)t parent(s) d'élève. La négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève, sur laquelle nous nous focalisons dans cette communication, mais plus largement l'ensemble de la relation entre l'école et la famille se construisent largement dans les interactions entre parents et enseignants. De plus, parents et enseignants abordent ces interactions et appréhendent leur relation à partir de cadres de références qui peuvent être plus ou moins proches ou distants entre culture familiale et culture scolaire (Périer, 2005). Nous approchons dès lors la construction de la relation entre l'école et la famille, et au cœur de celle-ci la négociation des rôles respectifs entre parents et enseignants, comme un processus de communication interculturelle (Ogay & Cettou, 2014).

Nous portons pour cela une attention particulière aux processus de négociation de sens dans les interactions entre parents et enseignants, en utilisant le concept de négociation dans une perspective héritée de l'interactionnisme symbolique, et non dans son sens commun. Dans cette optique, la négociation ne débouche pas forcément sur un accord entre les acteurs. Il s'agit de comprendre comment des significations émergent pour les acteurs dans leurs interactions, en prenant en considération le contexte et les représentations, attentes, connaissances, savoirs et références culturelles que les acteurs amènent avec eux dans ces interactions (Frame, 2013). Concernant la notion de rôle prise pour objet dans cette communication, nous l'abordons dans une perspective socio-communicationnelle (Conus & Nunez Moscoso, 2015), en investiguant comment les rôles d'enseignant et de parent d'élève émergent au cœur des interactions entre les acteurs, certes sur la base de statuts et de rôles d'acteurs socialement situés, mais qui sont ensuite interprétés et adaptés dans l'interaction-même (Degenne, 2011).

#### **4. Méthodologie**

La recherche COREL est une étude de type ethnographique. Dans un établissement scolaire accueillant des enfants issus majoritairement, mais non exclusivement, de familles migrantes et/ou disposant de faibles revenus socio-économiques, nous étudions le processus de construction de la relation entre parents et enseignants lors de la transition de l'entrée à l'école de l'enfant aîné. Durant l'année scolaire de l'étude principale (2014-2015), qui constitue la base des données analysées pour cette communication, l'échantillon se compose de douze familles dont l'enfant aîné débute sa scolarité. Toutes les familles ont une histoire de migration plus ou moins récente. Dans deux d'entre elles, le père est né et a été scolarisé dans le contexte suisse, seule la mère a vécu une trajectoire migratoire. Du côté des enseignants, l'échantillon est formé des six enseignantes des quatre classes d'école enfantine de l'établissement scolaire en question (deux classes sont gérées par des duos d'enseignantes). Toutes sont des femmes, suissesses, ayant effectué leur scolarité et leur formation professionnelle dans le système suisse. Nous abandonnons donc le terme générique pour parler d'enseignantes dans la suite de cette communication.

Les outils de collecte de données de la recherche COREL sont : 1) des entretiens semi-directifs conduits avec les parents et les enseignantes, portant notamment sur leurs représentations des rôles respectifs et plus largement sur leur perception de leur relation ; 2) l'observation des interactions formelles et informelles entre parents et enseignantes, dans une stratégie ouverte d'observation participante (Arborio & Fournier, 2008) ; 3) la récolte des documents transmis par l'école et les enseignantes en direction des familles. La transition observée va du printemps précédant l'entrée à l'école de l'enfant jusqu'à la fin de la première année scolaire. Dans cette communication, nous nous focalisons sur les toutes premières interactions entre parents et enseignantes, autour du moment-même de la rentrée scolaire. Le corpus analysé ici est constitué des données récoltées lors de : 1) l'entretien prospectif avec les parents et les enseignantes conduit au mois de mai 2014, trois mois avant la rentrée scolaire ; 2) l'observation de l'atelier de préparation à l'école destiné aux nouveaux parents d'élèves, deux mois avant la rentrée scolaire ; 3) l'observation des interactions entre parents et enseignantes le jour de la rentrée scolaire ; 4) l'observation des interactions informelles entre parents et enseignantes au début et à la fin des périodes d'école durant les trois premières semaines de scolarité (dix jours d'observation) ; 5) l'entretien mené avec les parents et les enseignantes en octobre 2014, après six semaines d'école.

Les éléments présentés dans cette communication sont le résultat de premières analyses, qui ont été menées dans une approche inductive, par une analyse de contenu du matériel récolté qui a été conduite selon la méthode d'« analyse à l'aide de catégories conceptualisantes » (Paillé & Mucchielli, 2012), en croisant les données issues des entretiens semi-directifs, de l'observation des interactions et de la récolte de documents. Nous nous sommes focalisés pour cette communication sur la négociation des rôles d'enseignante et de parent d'élève, et particulièrement sur la manière dont les pratiques de communication des enseignantes participent à cette négociation des rôles.

#### **5. Résultats**

La présentation des résultats au sujet de la négociation des rôles d'enseignante et de parent d'élève et de la manière dont y participent les pratiques de communication des enseignantes distingue trois temporalités : 1) l'atelier de préparation à l'école ; 2) le jour de la rentrée scolaire ; 3) les premières semaines d'école.

### 5.1 L'atelier de préparation : des rôles d'enseignantes expertes-prescriptrices et de parents-soutien

L'« atelier de préparation à l'entrée à l'école » est un dispositif mis en place par l'école (Fahrni & Ogay, *in prep*). Les parents des futurs nouveaux élèves sont invités à assister à cet atelier qui se déroule deux mois avant l'entrée à l'école de l'enfant. Cet atelier est préparé conjointement par les enseignantes et la responsable de l'association locale d'éducation familiale. Les enseignantes sont présentes, mais l'atelier est animé par la responsable de l'association d'éducation familiale. Pour les enseignantes, l'atelier a pour objectif d'informer les parents du rôle attendu d'eux comme parents d'un enfant qui va entrer à l'école. Le but est *d'informer les parents sur ce qu'on attend un peu d'EUX. [...] Des choses très basiques mais du style le sommeil [...] Toutes ces petites choses qui sont nécessaires... enfin qu'il faut savoir avant que les enfants commencent l'école* (enseignante 3). Cet objectif des enseignantes se fonde sur une vision déficitaire des parents du quartier de l'établissement scolaire. Ce sont des parents qui *ne se rendent pas compte* (enseignante 3), *de plus en plus on a des enfants qui arrivent avec rien* à l'école (enseignante 5). Nous relevons une divergence d'objectifs entre les enseignantes et l'animatrice de l'association d'éducation familiale, qui attribue davantage à l'atelier un objectif de lien et de partage d'expériences : *favoriser les rencontres entre les enseignants et les parents, avant l'entrée à l'école, [...] parce qu'il y a beaucoup à échanger, par les expériences qu'on a accompagnées, on a vu que cela facilite l'intégration de l'enfant à l'école*.

L'observation du déroulement de l'atelier montre que la communication prend pourtant la forme d'un discours largement unidirectionnel, de l'animatrice de l'atelier en direction des familles, auxquelles elle transmet le message préparé conjointement avec les enseignantes. Alors même que l'animatrice évoque en fin d'atelier l'importance d'une relation de coéducation entre l'école et la famille, l'observation des interactions relève un mode de communication avant tout prescriptif et directif à destination des familles. La forme de la communication observée dans l'atelier semble ainsi répondre davantage aux objectifs évoqués par les enseignantes que par l'animatrice. L'atelier consiste à indiquer aux parents quelles pratiques éducatives mettre en œuvre dans le milieu familial pour préparer et soutenir l'entrée à l'école de l'enfant. La forme prescriptive et unidirectionnelle de la communication est mal vécue par certains parents, qui relèvent lors de l'entretien avec le chercheur avoir eu l'impression d'être conviés à *un cours, comme si on sait pas faire* (une mère). Quelques prescriptions concernent des éléments mis en lien avec de futurs apprentissages scolaires de l'enfant, comme l'importance de lui apprendre à aller au bout d'une tâche. Mais la plupart des sujets abordés touchent à des domaines apparaissant à première vue de l'ordre de l'éducation familiale, comme le sommeil, l'alimentation, la télévision, les loisirs de l'enfant à privilégier, l'importance de la participation de l'enfant aux tâches quotidiennes, ou encore la question de l'« autonomie », dans le sens avant tout d'une indépendance dans les gestes du quotidien, comme apprendre à l'enfant mettre sa veste ou aller aux toilettes seul. L'objet de la communication lors de l'atelier porte ainsi exclusivement sur les pratiques éducatives à mettre en œuvre dans le milieu familial. Aucune information n'est donnée sur l'école enfantine, son fonctionnement, ses objectifs ou ce que va y faire l'enfant. Cette absence d'informations au sujet de l'école heurte plusieurs parents qui soulignent être venus à l'atelier en s'attendant à recevoir justement ce genre d'informations. Un père se plaint du fait que l'école reste ainsi *une boîte noire* pour les parents.

Dans la manière dont les enseignantes organisent cet atelier de préparation à l'école avec l'animatrice de l'association, elles se placent dès les premiers instants de leur relation avec les parents (il s'agit de leur première rencontre) dans un rôle d'expertes, mais une expertise qui porte moins sur l'école que sur l'éducation de l'enfant en général, et de prescriptrices du rôle parental attendu (Conus & Nunez Moscoso, 2015). Le rôle parental apparaît quant à lui avant

tout comme un rôle de soutien, à la fois de l'enseignante et du processus de scolarisation de l'enfant, le premier apparaissant comme une condition du second. Ce rôle parental s'avère fortement défini par l'école et les enseignantes, légitimées en tant que représentantes de l'institution scolaire à déterminer la forme qu'il est censé prendre.

### **5.2 Le jour de la rentrée scolaire : un élargissement des rôles d'expertise et de soutien**

Le jour de la rentrée scolaire est l'occasion pour chaque enseignante de transmettre aux parents de ses élèves un certain nombre d'informations orales et de documents écrits, tous rédigés en français, ce qui complique d'ailleurs l'accès aux informations en question pour un certain nombre de parents. Ces informations indiquent aux parents les modes et moyens de fonctionnement attendus dans la communication avec l'enseignante, le matériel à amener, ou encore les règlements à respecter. Au milieu de ces informations, les enseignantes glissent le rappel de certaines prescriptions de « bonnes » pratiques éducatives, par exemple en ce qui concerne le sommeil ou l'alimentation. Une feuille est ainsi transmise avec l'indication de quels goûters il est adéquat de donner à l'enfant. Certaines enseignantes profitent aussi de renforcer certaines prescriptions oralement, comme le relève un rapport d'observation : *L'enseignante enchaîne sur la question du goûter, l'importance d'un goûter sain, qu'il ne faut pas amener du sucré, mais plutôt une pomme, du fromage, du pain* (enseignante 1). Comme lors de l'atelier de préparation, la communication apparaît largement unidirectionnelle, de l'enseignante en direction des parents, qu'elle se déroule sur le mode informatif ou prescriptif.

Les rôles d'expertise enseignante et de soutien parental se trouvent à la fois confirmés et élargis relativement à ce qu'ils apparaissaient lors de l'atelier de préparation à l'école. Les enseignantes demeurent dans un rôle d'expertes, d'une part toujours de l'éducation de l'enfant en général, mais cette fois aussi de l'école. Cette expertise du domaine scolaire n'est toutefois mise en avant qu'à un niveau qu'on pourrait dire organisationnel. Elle consiste à indiquer comment l'école et la famille, l'enseignante et les parents sont appelés à fonctionner dans leur relation, mais à un niveau très pratique (canaux de communication, aspect d'organisation). Il n'y a toujours aucune information donnée au sujet de ce qui va se faire en classe, des objectifs et activités d'apprentissage, nulle mise en avant finalement d'une expertise réellement enseignante. Les parents se trouvent quant à eux confirmés dans un rôle de soutien, qui passe non seulement par une adaptation des pratiques éducatives aux prescriptions du monde scolaire, mais qui s'élargit aussi à un rôle de soutien que l'on pourrait appeler « logistique », organisationnel : être garant que l'enfant ait son matériel, veiller à respecter les consignes et règlements de l'école, communiquer par les canaux et moyens appropriés, etc.

### **5.3 Les premières semaines d'école : émergence d'une diversité de postures enseignantes dans la stabilisation des rôles**

Dans les deux premières temporalités, nous observons une même logique de pratiques chez les différentes enseignantes, qui se traduit dans les deux dispositifs mis en place conjointement : d'un côté l'atelier de préparation à l'école, de l'autre les documents écrits communs transmis aux parents le jour de la rentrée (même si chaque enseignante y ajoute parfois l'un ou l'autre document plus personnel). Cette même logique de pratiques se traduit dans l'émergence du modèle commun de négociation des rôles que nous avons relevé, dans lequel les enseignantes ont un rôle d'expertes non seulement de l'école mais de l'éducation de l'enfant en général, et les parents un rôle de soutien à la fois de l'enseignante et de l'enfant, un soutien qui passe par une nécessaire adaptation des pratiques éducatives familiales aux prescriptions du monde scolaire pour favoriser le processus de scolarisation de l'enfant (Conus & Nunez Moscoso, 2015).

Lors de la troisième temporalité, à savoir durant les premières semaines d'école, nous distinguons deux tendances parmi les enseignantes, que nous allons développer. La différence de tendances relevée entre enseignantes recouvre une différence d'emplacement spatial de leurs classes. Les deux classes des enseignantes que l'on retrouve dans la première tendance se situent dans un même bâtiment scolaire A, tandis que les deux classes des enseignantes regroupées dans la seconde tendance se trouvent dans un même bâtiment scolaire B.

### **5.3.1 Entre enseignantes expertes-correctrices et parents-exécutants : un territoire familial happé dans le territoire scolaire**

Durant les premières semaines d'école, sitôt que les enseignantes des classes du bâtiment A évaluent chez un des leurs nouveaux élèves ce qu'elles estiment être un manque dans ses aptitudes ou attitudes signalant que l'enfant n'a pas été « bien préparé » à son entrée à l'école, selon des critères avant tout comportementaux, elles s'adressent alors de manière ciblée aux parents de l'enfant en question. Leur rôle d'expertise se traduit alors par la transmission de prescriptions directives et correctrices envers les parents. L'initiative du message est prise par l'enseignante. Le ton indique clairement que les parents ont comme devoir d'apporter une correction au manque signalé, le message signalant une non-conformité tant de l'enfant que des pratiques éducatives parentales. Ces prescriptions correctrices peuvent toucher par exemple à des règles de vie (*2<sup>e</sup> jour : L'enseignante 5 dit à la maman de V. il fait la bagarre, il faut lui dire non à la maison*) ou à la question de l'« autonomie », toujours résumée à une indépendance dans les gestes quotidiens (*5<sup>e</sup> jour : l'enseignante 4 dit à la maman de D. qu'il faudra voir avec lui, il ne sait pas mettre ses chaussures, c'est toujours faux*). Le rôle d'expertise des enseignantes prend la forme d'un rôle d'évaluation de la préparation adéquate de l'enfant, et de prescription de remédiation aux parents lorsque cette évaluation signale un manque. Le rôle parental de soutien évolue alors vers un rôle de parents comme exécutants des prescriptions correctrices de l'enseignante, dans une assignation non discutable du devoir de remédier au problème signalé.

Cette négociation des rôles d'enseignantes expertes-prescriptrices et de parents-exécutants va de pair avec une justification des enseignantes par leur statut de professionnelles d'un certain empiètement du territoire familial. *S'il y a des problèmes de sommeil, de [...] là, ben c'est le, pour moi c'est le travail de la maîtresse d'aller un petit peu vers le parent pis de dire mais il faudrait faire ta ta ta* (enseignante 5, en entretien avec le chercheur). Les enseignantes justifient ainsi leurs prescriptions par une logique réparatrice de ce qu'elles évaluent comme des manques chez l'enfant dus à des pratiques éducatives inappropriées, des pratiques qui appartiennent certes à l'éducation familiale, mais qui expliquent à leurs yeux des difficultés constatées chez l'enfant en classe, d'où le fait qu'elles se sentent légitimées à intervenir. Ces enseignantes considèrent dès lors que leur rôle implique une expansion du territoire scolaire dans le territoire familial. Plusieurs parents se sentent heurtés par ces prescriptions correctrices ressenties comme unidirectionnelles et non-reconnaissantes de leurs pratiques et de leurs efforts. *Moi j'ai l'impression que c'est un peu... à sens unique... [...] On attend de nous que notre enfant il se comporte correctement à l'école pis voilà... [...] Donc par rapport aux enseignantes, c'est l'autorité, on sent c'est l'autorité. [...] Moi c'est mon sentiment parce que quand elle sort, c'est elle dit aux parents oui je lui ai dit mais ça, ça va pas du tout, il obéit pas, et puis il faudra dessiner* (un père). Il y a cependant quelques parents que ces prescriptions, même parfois très directives, ne dérangent pas, car elles correspondent à leurs représentations des rôles respectifs entre eux et l'enseignante. Le souci de ces parents est alors surtout d'appliquer les prescriptions afin d'être perçus comme de « bons » parents.

### **5.3.2 Entre enseignantes expertes-conseils et parents-responsables : des limites de territoires**

Contrairement à leurs collègues, les enseignantes du bâtiment B se montrent peu prescriptives dans les échanges avec les parents durant les premières semaines d'école. Leur rôle d'expertise se traduit plutôt par l'insertion de conseils éducatifs glissés parfois au cœur d'une discussion plus globale sur l'enfant, qui est d'ailleurs souvent initiée par le parent. C'est ce que raconte par exemple une mère : *Je lui ai dit ah il fait comme ça, comme ça, il veut pas venir, toujours il me dit qu'il est fatigué, pis elle m'a dit ok, il dort bien, le rythme de sa journée, comment ça se passe à la maison ? Je lui ai dit, alors l'enseignante m'a dit ah il faut qu'il dorme plus tôt* (enseignante 2). Le rôle d'expertise des enseignantes se traduit ainsi par une posture d'expertes-conseils. Dans leur rôle de soutien, les parents sont ensuite responsables d'appliquer ou non les conseils donnés, ces enseignantes ne s'estimant pas légitimées à exiger l'application par les parents de pratiques éducatives dans le territoire familial.

Les enseignantes du bâtiment B soulignent à ce propos les limites de territoires qui existent à leurs yeux entre l'école et la famille. Elles considèrent qu'il y a une frontière de territoires qui fait qu'elles ne peuvent donner que des conseils aux parents. *Parce qu'on entrerait trop dans, je pense, dans l'intimité, dans le truc de la famille. Alors jusqu'où on peut aller ? Nous on peut que dire, qu'influencer* (enseignante 2), *c'est leur sphère privée quoi* (enseignante 6). Cette attention portée aux limites de territoires est ressentie par les parents des classes de ces enseignantes. Si certains d'entre eux n'ont pas apprécié le côté prescriptif de l'atelier de préparation à l'école, aucun parent du bâtiment B ne considère que l'enseignante se montre trop invasive ou non-reconnaissante des pratiques éducatives familiales dans les échanges tenus lors des interactions informelles des premières semaines d'école, contrairement à un certain nombre de parents du bâtiment A. On peut tout de même se demander ce qui se passerait si des parents persistaient à ne pas tenir des conseils donnés, jusqu'où ceux-ci restent vraiment libres de tenir compte ou non des conseils reçus, ce que les données analysées pour cette communication ne nous permettent pas de dire. Mais ce qui apparaît clairement, c'est un mode de communication différent chez les enseignantes du bâtiment B dans la manière de mettre en œuvre leur rôle d'expertise, fondé sur une vision différente des limites de territoires et des limites de leur rôle de professionnelle.

## **6. Discussion**

### **6.1 Un processus de « scolarisation » des pratiques éducatives parentales traversé par des enjeux de reconnaissance**

Nos analyses nous permettent ainsi de proposer une certaine modélisation de la manière dont les acteurs de notre terrain négocient leurs rôles d'enseignantes et de parents d'élève au cœur de leurs toutes premières interactions (Conus & Nunez Moscoso, 2015). Au cœur de la transition de l'entrée à l'école, la négociation des rôles d'enseignante et de parent d'élève se fait d'emblée sur un mode relationnel fortement asymétrique. En étant marquée dès le premier contact, par la tonalité prescriptive et unidirectionnelle de l'atelier de préparation à l'école, l'asymétrie relationnelle entre enseignantes et parents apparaît comme un préétabli à la construction de la relation, et non comme un mode relationnel qui se développerait progressivement. Un modèle général de négociation des rôles se met alors en place d'emblée, caractérisé par des rôles d'enseignantes-expertes et de parents-soutien. L'asymétrie relationnelle participe fortement à la manière dont sont négociés ces rôles, la négociation étant clairement dirigée par les enseignantes et le monde scolaire. On peut parler d'une asymétrie institutionnelle, les enseignantes apparaissant légitimées par leur statut et leur appartenance à l'institution scolaire. Cette négociation des rôles asymétrique exige des parents ce que nous

proposons d'appeler une « scolarisation » des pratiques éducatives parentales autour de l'entrée à l'école de l'enfant. Tous les parents adaptent ou prévoient d'adapter dans une certaine mesure leurs pratiques éducatives du fait de l'entrée à l'école de l'enfant. Toutefois, au cœur de l'asymétrie relationnelle entre enseignantes-expertes et parents-soutien, ce processus d'adaptation est appelé à passer par une mise en conformité des pratiques éducatives parentales aux prescriptions des enseignantes et aux normes scolaires. Face à ce qui apparaît comme une forme d'entreprise de normalisation initiée par l'école et les enseignantes de ce processus d'adaptation des pratiques éducatives lors de l'entrée à l'école de l'enfant, il nous semble dès lors pertinent de parler d'un processus de scolarisation des pratiques éducatives parentales.

Par la suite, l'asymétrie de départ de la négociation des rôles et la normativité du processus de scolarisation des pratiques éducatives familiales sont modulées par les différences de postures des enseignantes, soit dans le sens d'un renforcement, soit d'une atténuation. Les conséquences de ces différences de postures sur la construction de la relation entre l'enseignante et les parents dépendent grandement d'enjeux de (non)-reconnaissance autour de la question des territoires et des rôles respectifs entre l'école et la famille. Du côté des enseignantes, la reconnaissance des frontières de territoires apparaît fortement liée aux conceptions des limites de leur rôle professionnel, ainsi qu'à leur représentation du rôle des parents dans la préparation de l'enfant à son entrée à l'école. Lorsque le rôle parental dans la préparation de l'enfant à son entrée à l'école apparaît comme celui de le conformer aux attentes de l'école, la reconnaissance par l'enseignante du territoire familial semble dépendre de son évaluation de la manière dont ce rôle parental a été adéquatement rempli. Du côté des parents, la perception de leur relation avec l'enseignante est largement influencée par le sentiment d'être reconnus ou non dans leurs compétences. Indépendamment des différences de postures entre enseignantes, ce sentiment de reconnaissance dépend fortement des représentations des parents des rôles respectifs entre eux et l'enseignante, ce qui explique que tous les parents ne se sentent pas heurtés dans leur identité et non reconnus dans leurs compétences par les prescriptions très directives de l'atelier de préparation ou des enseignantes du bâtiment A dans les premières semaines d'école. Toutefois, la posture d'enseignantes expertes-conseil, par l'attention portée à la dynamique relationnelle, à l'individualisation du message, à la réciprocité des échanges et au respect des limites de territoires, semble davantage favoriser un sentiment réciproque de reconnaissance et une relation positive que la posture d'enseignantes expertes-correctrices.

## **6.2 D'une vision normative de la transition de l'entrée à l'école à une perspective inclusive ?**

Malgré les différences de postures relevées entre enseignantes, l'insistance mise de manière générale par l'école et les enseignantes sur le fait que la construction du rôle de parent d'élève doit passer par un processus de scolarisation des pratiques éducatives parentales nous paraît empreinte de ce que Dockett (2014) nomme une conception normative de la transition de l'entrée à l'école, dans un fort sentiment que c'est à l'enfant de s'ajuster à l'école, et donc à la famille de le préparer adéquatement. L'enfant doit arriver à l'école déjà préscolarisé, voire scolarisé (Petriwskyj, 2010). Cette vision se fonde sur une considération de la « school readiness », concept que l'on pourrait traduire par l'état de préparation à l'entrée à l'école, située uniquement du côté de l'enfant et de sa famille (Dockett & Perry, 2007). Elle amène les enseignants à évaluer l'enfant dès son arrivée à l'école en termes d'acquisition ou non des aptitudes jugées nécessaires à entrer à l'école (Niemeyer & Scott-Little, 2001), à juger ainsi son degré de « scolarisabilité » (Ebersold, 2005). Cette perspective normative conduit à ce que Thin (2009) appelle un encadrement du rôle parental par les normes scolaires, qui se traduit dans le devoir assigné aux parents de conformer leurs pratiques éducatives aux prescriptions des enseignantes et de l'école. Les enseignantes se situent ainsi dans un rôle d'expertes non



seulement de l'école, mais de l'éducation de l'enfant en général, conduisant à ce que Garnier (2010) nomme « une pédagogisation » des relations entre parents et enseignantes.

La communication peut alors prendre une forme largement unidirectionnelle, y compris dans les pratiques de certaines enseignantes dans les temps d'interactions informelles durant les premières semaines d'école. Pourtant, l'importance d'une communication bidirectionnelle initiée par l'école et les enseignants a été relevée comme un facteur important en vue de favoriser tant l'implication parentale que l'établissement d'une relation de partenariat (Dumoulin, Thériault, Duval, & Tremblay, 2013; Epstein, 2011). De plus, une conception de la « school readiness » unilatéralement centrée sur l'enfant et sa famille a été largement critiquée, que ce soit pour le flou de sa définition ou à cause des limites de son caractère prédictif (La Paro & Pianta, 2000), mais surtout du fait de l'absence de prise en compte du rôle de l'école, de sa propre préparation à accueillir ses élèves dans leur diversité (Dockett & Perry, 2007). Cette vision normative relève de l'impensé de l'ancrage culturel de l'école dénoncé par Changkakoti et Akkari (2008), l'altérité étant considérée uniquement du côté des familles, dans un fort ethnocentrisme institutionnel des acteurs du monde scolaire. Plusieurs auteurs soulignent la nécessité de renverser la perspective en appréhendant la « school readiness » comme un concept avant tout relationnel et interactionnel, dans une vision où la « school readiness » dépend autant des attentes du monde scolaire et des relations entre les milieux de vie de l'enfant que des caractéristiques individuelles de ce dernier (Carlton & Winsler, 1999; Graue, 2006).

Nous rejoignons le constat de Pretriwskyj (2014) lorsqu'elle dénonce une vision normative de la transition de l'entrée à l'école comme incompatible avec le paradigme émergent d'une école inclusive, dont la mission est d'accueillir chaque élève « indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold, 2009). Dans un souci d'œuvrer à une réelle égalité des chances, le paradigme de l'inclusion amène à considérer la diversité comme légitime et comme une ressource plutôt qu'un problème à résoudre (Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011), et l'adaptation comme un mouvement réciproque entre l'école, l'enfant et sa famille (Potvin, 2014). La transition ne peut dès lors être appréhendée comme un processus de normalisation unilatérale de l'enfant (et de sa famille) au monde scolaire. Elle demande au contraire un mouvement de rapprochement, d'adaptation et de reconnaissance réciproque entre l'école, l'enfant et sa famille, passant par une co-construction toujours particulière du processus de transition. Une telle vision rejoint la logique d'« empowerment » des familles qui appelle à reconnaître les ressources des familles dans leur diversité, et à construire des solutions de manière conjointe avec elles, dans une optique de partenariat et d'autodétermination (Larose et al., 2013).

## **7. Conclusion**

Alors qu'école et familles sont fortement appelés à construire une relation de partenariat et que le discours sur une école inclusive se fait aujourd'hui davantage entendre, la vision que les enseignantes participant à notre recherche ont de la transition de l'entrée à l'école et des rôles respectifs entre elles et les parents semble demeurer marquée par une logique réparatrice et une forte asymétrie de rôles et de statuts, fondées sur une vision déficitaire des familles minoritaires, dans une conception très normative de la transition de l'entrée à l'école. Si l'on souhaite que s'établisse une réelle relation de partenariat entre l'école et toutes les familles, et non seulement celles qui sont déjà proches du monde scolaire, il nous paraît essentiel d'œuvrer à une conception davantage relative de la transition de l'entrée à l'école (Dockett, 2014), dans laquelle le processus de transition est considéré comme se co-construisant entre les différents acteurs impliqués. Du côté de l'école et des enseignants, cela passe par l'instauration de

pratiques de communication dans lesquelles tous les parents puissent se sentir reconnus comme compétents et ayant un rôle important dans l'éducation de l'enfant (Bryk & Schneider, 2002), dans une logique d'inclusion et de reconnaissance plutôt que de réparation (Conus & Nunez Moscoso, 2015). Dans une telle perspective, il nous semble que l'expertise est appelée à être partagée et élaborée conjointement entre l'école et les familles, plutôt qu'unilatéralement située du côté de l'école et attribuée aux seuls enseignants.

## Références :

- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris: Armand Colin.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140- 165.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School Readiness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338- 352.
- Conus, X. & Nunez Moscoso, J. (2015). Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève. *La Recherche en Éducation*, 14, 8-22.
- Conus, X., & Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *Revue internationale d'éducation familiale*, 35, 95- 123.
- Changkakoti, N. & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Degenne, A. (2011). A propos de la notion de rôle dans l'analyse des relations sociales. *Mathématiques et sciences humaines. Mathematics and social sciences*, 193, 37-45.
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Education et francophonie. Revue scientifique virtuelle*, 32(1), 172- 200.
- Dockett, S. (2014). Transition to School: Normative or Relative? In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Éds.), *Transitions to school - international research, policy and practice* (p. 187- 200). Dordrecht [u.a.]: Springer.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J., & Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, 9, 4-18.
- Ebersold, S. (2005). L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance*, 16(2), 43- 50.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71-83.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators for improving schools* (2è éd.). Boulder, CO: Westview Press.
- Fahrni, L. & Ogay, T. (in prep). *Rôles et alliances autour d'un atelier de préparation à l'entrée à l'école: ambiguïtés et tensions entre parents, enseignants et association dans le processus de construction de la relation école-familles*. Texte présenté aux 15èmes rencontres du Réseau de recherche en Education et de la Formation, Université de Montréal, 21-23 octobre 2015.
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Paris: Lavoisier.

- Garnier, P. (2010). Deux ans après. L'école maternelle, les parents, les savoirs. In G. Brougère (éd.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 73- 92). Bruxelles: Peter Lang.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Education et sociétés*, 34(2), 5- 21.
- Graue, E. (2006). The Answer Is Readiness- Now What Is the Question? *Early Education & Development*, 17(1), 43- 56.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis, 2002*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Ichou, M. (2010). Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse d'un lieu commun. *Dossiers d'études, CNAF*, (125).
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting Children's Competence in the Early School Years: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443- 484.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S. J., Boulanger, D., & Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24- 49.
- Niemeyer, J., & Scott-Little, C. (2001). *Assessing Kindergarten Children: A Compendium of Assessment Instruments*. Greensboro, NC: SERVE.
- Ogay, T., & Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école: une perspective de communication interculturelle. In O. Meunier (Éd.), *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (p. 67- 74). Arras: Artois Presses Université.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (Éds.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press.
- Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires: sociologie d'un différend*. Rennes: Presses univ. de Rennes.
- Petriwskyj, A. (2010). Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 195- 212.
- Petriwskyj, A. (2014). Critical Theory and Inclusive Transitions to School. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Éds.), *Transitions to school - international research, policy and practice* (p. 201- 215). Dordrecht: Springer.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Education et sociétés*, 33(1), 185- 202.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6- 22.
- Rayna, S., Rubio, M.-N., & Scheu, H. (Éd.). (2010). *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse: Erès.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten : a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology*, 21, 491- 511.
- Scalambrin, L., & Ogay, T. (2014). « Votre enfant dans ma classe ». Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Education et sociétés*, 34(2), 23- 38.
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 154(4), 70-76.
- Vincent, C., & Tomlinson, S. (1997). Home — School Relationships: 'the swarming of disciplinary mechanisms'? *British Educational Research Journal*, 23(3), 361- 377.

Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions: des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Éds.), *Les transitions à l'école* (p. 263- 279). Québec: Presses de l'Université du Québec.